



## Travail et formation en éducation

5 | 2010

De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant: convergences et confrontations

---

# Intercompréhensions et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes

Kristine Balslev

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1139>

ISSN : 1760-8597

### Éditeur

UMR ADEF P3

### Référence électronique

Kristine Balslev, « Intercompréhensions et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 04 juin 2010, consulté le 04 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1139>

---

Ce document a été généré automatiquement le 4 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# Intercompréhensions et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes

Kristine Balslev

---

## Une analyse microgénétique des interactions verbales entre apprenant et enseignante

- <sup>1</sup> Dans le vaste champ d'étude des interactions verbales visant l'apprentissage (pour un aperçu de ce champ, voir Altet, 1994 ; Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008 et Nonnon, 1990), mentionnons deux approches : celle de la psychologie sociohistorique vygotskienne analysant comment on apprend et pense dans l'interaction (Brossard, 1998 ; Grossen, 1999 ; Mercer, 2004) ; et celle de la didactique visant à cerner l'objet enseigné (Schneuwly & Dolz, sous presse ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). L'approche que nous adoptons est à la fois proche de celle de la didactique, avec une centration sur le savoir en jeu, et de celle de la psychologie socioculturelle vygotskienne, en cherchant à cerner l'apprentissage prenant place grâce à l'interaction sociale. Nous avons, en effet, dans le cadre d'une recherche doctorale (Balslev, 2006), procédé à une analyse fine des dialogues d'une enseignante et de ses apprenants dans un atelier de français écrit dit de « remise à niveau » destiné à des adultes. L'analyse a été conduite selon une approche microgénétique croisant trois axes : l'axe des composantes du savoir activées par les interactants (quelles composantes du savoir sont contenues dans leurs énoncés ?) ; l'axe de l'intercompréhension (les interactants se comprennent-ils ? Comment font-ils pour se comprendre ? Comment les significations attribuées par deux personnes à un objet de savoir se rencontrent-elles et se transforment-elles au fil des interactions verbales ?) ; l'axe de la coordination entre les interactions pour réaliser la révision d'un texte (comment réalisent-ils la tâche ? Quelle est la place de chacun dans cette réalisation ?).

## Construction d'une zone de compréhension commune dans une situation de révision textuelle

- 2 Considérant que l'apprentissage est le résultat d'une construction d'un sens partagé, pouvant passer par des négociations de sens, la *construction d'une zone de compréhension commune* constitue l'un de nos objets d'étude principaux. Nous faisons plus précisément référence à l'activité créatrice dans laquelle sont engagés les interactants donnant naissance à une schématisation (Grize, 1997). Cette notion implique que chacun des interactants participe à la construction d'un sens commun, malgré les différences de rôles. Grize (1997) relève trois éléments entrant en compte dans cette construction : les *préconstruits culturels* ; les *finalités* et la *situation de communication*. Les préconstruits culturels renvoient au fait que les signes utilisés dans une langue naturelle ont toujours déjà un sens. Les mots de la langue renvoient à des notions et chacun d'eux possède un noyau suffisamment commun pour permettre la communication. Les finalités derrière ce qu'on dit ou les motifs pour écouter ont un effet sur la construction et la reconstruction de la schématisation. La situation de communication renvoie, quant à elle, aux rôles et responsabilités attribués à chacun des interactants (par exemple celui d'enseignant vs celui d'apprenant).
- 3 Cette construction ne va pas de soi. S'agissant d'une situation formelle d'apprentissage, c'est-à-dire instituée et organisée de part en part en vue de la transmission des savoirs, elle est moins directement lisible par les apprenants qui ne peuvent en voir la finalité sociale (Brossard, 1998). En second lieu, les difficultés inhérentes à l'enseignement et l'apprentissage du français écrit peuvent faire obstacle à la construction d'une compréhension commune.
- 4 Étant donné que la situation que nous observons est didactique, que les apprenants et l'enseignante sont là pour enseigner-apprendre des savoirs liés au français écrit, les préconstruits culturels cernables dans les dialogues correspondent aux connaissances de la langue écrite, connaissances qui varient fortement d'un apprenant à l'autre : les uns ont été scolarisés en langue espagnole ou portugaise, alors que les autres ont quitté l'école francophone suisse très jeune suite à un échec scolaire. Par conséquent, une consigne du type « écrivez votre texte sous forme de phrases (et non sous forme de liste) » débouche sur des activités très différentes selon la connaissance que l'apprenant a de la notion de « phrase ».
- 5 Les finalités d'un enseignant et d'un apprenant adulte dialoguant lors d'un cours de français sont a priori évidentes, l'un est là pour enseigner et l'autre pour apprendre. Or, en regardant les dialogues de près, des différences de finalités sont perceptibles. La révision d'un récit est pour l'enseignante principalement l'occasion de revoir l'articulation entre le passé composé et l'imparfait ; alors que pour l'apprenant, cette révision peut être perçue comme une occasion de produire un texte sans erreurs et avec une belle mise en page. Nous verrons plus loin comment ces différences de finalités peuvent influencer sur la zone de compréhension commune.
- 6 La situation de communication prend place dans une situation formelle d'apprentissage, se caractérisant par le fait d'avoir pour finalité explicite l'apprentissage (Brossard, 1998) où l'on communique afin que s'acquière du savoir (Halté, 1995/2005). Sa finalité est a priori constructive c'est-à-dire qu'elle a pour premier but de transformer le sujet lui-

même (Pastré, 2008), alors que la finalité d'une activité productive est de « transformer le réel » (p. 54). Elle contient toutefois une dimension productive, puisqu'il s'agit aussi de *produire* un texte correct du point de vue orthographique et syntaxique et répondant à une certaine norme. La situation est par essence dissymétrique, le rôle de l'enseignante se distingue fortement de celui de l'apprenant : l'enseignante « détient » le savoir à enseigner et contrôle davantage la situation puisqu'elle connaît le dispositif didactique, sait ce qui vient après une tâche, etc. ; l'apprenant est là pour se l'approprier, et, ne connaissant pas l'entièreté du dispositif didactique, prend facilement le rôle de « suiveur ». Par le biais d'une activité de révision textuelle, la situation de communication vise l'apprentissage de savoirs nécessaires à la production textuelle. Hayes & Flower (1980, 1986) distinguent trois processus majeurs en écriture : la planification, la mise en texte et le retour sur le texte. À partir de ce modèle, Fayol (1990) a comparé des scripteurs « experts » et « novices » dans leurs manières d'aborder ces trois processus. Il en conclut que les novices anticipent peu sur ce qu'ils vont écrire et sur la façon dont ils vont l'écrire, alors que les experts élaborent leur texte à l'avance. En ressort aussi que la mise en texte ne constitue pas une préoccupation pour les novices, alors que les experts travaillent cet aspect et, enfin, que les novices effectuent moins souvent des retours sur le texte. Hayes et Flower (1986) ont également comparé des novices et des experts et en ont conclu que c'était le processus de retour sur le texte qui distinguait les deux groupes de sujets. Ils avancent que les novices font plus de réécriture que de révision parce qu'ils ne savent pas diagnostiquer leurs erreurs. Dans les corpus analysés, nous nous intéressons particulièrement à cerner qui de l'enseignant ou de l'apprenant prend en charge le diagnostic de l'erreur.

- 7 Il s'agit maintenant de décrire les outils théoriques nous permettant d'appréhender les interactions verbales en lien avec la construction de connaissances. Ainsi est présentée l'étude des *microgenèses didactiques* liée aux notions de *compréhension commune*, de *coactivité* et les *gestes didactiques* ou *gestes professionnels*.

## Les microgenèses didactiques et la zone de compréhension commune

- 8 L'étude des *microgenèses didactiques* porte sur la transformation des connaissances dans un temps court. Elle s'intéresse particulièrement à la dimension diachronique des interactions verbales, en cherchant à cerner comment les apprenants construisent des significations nouvelles ou transforment leurs significations premières, à travers les interactions avec leurs pairs ou avec leur enseignant dans une situation didactique donnée. Elle postule que l'apprentissage dépend d'une *zone de compréhension commune* qui se coconstruit entre les partenaires (Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006 ; Saada-Robert & Balslev, 2006). Cette zone est formée de la rencontre entre les significations attribuées au savoir par l'enseignant et par l'apprenant. Brossard (1997) distingue les significations *objectives* des significations *subjectives*. Alors que les premières sont produites collectivement par des pratiques antérieures et déposées dans le monde des objets œuvrés, les secondes sont davantage liées aux compétences de l'individu. C'est la prise en compte de la distance entre les significations objectives et subjectives ainsi que la transformation – grâce aux interactions entre enseignant et apprenant dans une tâche donnée – qui intéressent les microgenèses didactiques.

- 9 La notion de zone de compréhension commune est apparentée à celle de *cadre commun d'activités*. Brossard (2001) affirme que l'enseignant et l'apprenant doivent avoir en commun un certain nombre de significations à propos de l'activité en jeu pour que celle-ci se déroule de manière coopérative. Aussi selon Brossard, c'est au sein d'un contexte intersubjectif que l'apprenant peut construire des significations nouvelles (Brossard, 2004). Ces significations dépendent des finalités des interactants ; de leurs connaissances préalables et de la situation de communication.
- 10 Ces interactions prennent place dans la réalisation d'une tâche qui va influencer ces dernières. Pour les interactants il s'agit de se comprendre pour *réaliser une tâche*, soit d'« apprendre en faisant », apprendre le fonctionnement de la langue écrite en écrivant des textes. Les apports de la psychologie ergonomique concernant la réalisation de la tâche sont particulièrement intéressants pour éclairer certains éléments de construction d'une zone de compréhension commune. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons à la *coactivité*<sup>i</sup> et aux *gestes professionnels*, plus précisément dans la manière dont ces notions ont été utilisées en didactique du français.

## La coactivité et les gestes didactiques ou professionnels

- 11 La psychologie ergonomique distingue la tâche de l'activité. En s'appuyant sur Leplat et Hoc (1983), Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (2000, p. 2) affirment que « la tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. À l'opposé, l'activité est ce qui se fait. ». Plusieurs didacticiens, notamment Bucheton (2005), Goigoux (2001), Jaubert & Rebière (2007) et Wirthner (2005), ont emprunté ce concept afin de décrire l'activité enseignante et ont introduit la notion de « geste professionnel » de l'enseignant de français. Dans le domaine de la didactique professionnelle, Pastré (2008) affirme la nécessité de procéder à une analyse conjointe de l'activité de l'enseignant et de l'activité des apprenants dans la mesure où une situation d'apprentissage englobe forcément deux acteurs. Nous parlerons dès lors de coactivité pour désigner l'activité impliquant un enseignant et des apprenants. En référence à Rabardel (2005), Pastré distingue l'activité productive, où l'homme transforme le réel, de l'activité constructive, où c'est lui-même que l'homme transforme, tout en affirmant que « ces deux formes constituent un couple insécable » (p.54). Alors que la forme constructive est le véritable but de l'action dans les activités « scolaires » (au sens large du terme), c'est la forme productive qui prime dans les activités professionnelles. Nous verrons plus loin que ce propos est discutable dans la mesure où des tâches « scolaires » sont parfois perçues par les acteurs comme des tâches productives.
- 12 Les didacticiens s'inspirant de la psychologie ergonomique se fondent sur les *gestes professionnels*, *didactiques* ou *pédagogiques* lorsqu'ils se réfèrent à l'enseignant. Relevons deux caractéristiques du geste professionnel. D'une part son but, qui est l'apprentissage ou la conduite de la classe, d'autre part son caractère situé, dynamique et nécessitant des ajustements continuels (Bucheton, Brunet & Liria, 2005 ; Bronner, 2005). Parmi les gestes professionnels, une série de gestes plus spécifiques a été définie. Ainsi, Aeby Daghe & Dolz (2008) se réfèrent aux *gestes didactiques*, qui ont comme but de « (...) transformer les significations que les élèves attribuent aux objets [de savoir] et de construire de nouvelles significations partagées par la classe proches des significations sociales de référence. » (p.148). Les interventions locales constituant ces gestes-là, leur ajustement avec les gestes

de l'apprenant ainsi que les effets de cet ajustement sur l'intercompréhension et la forme de la coactivité sont au cœur de nos préoccupations.

## Cadre méthodologique

### Le terrain étudié et les sujets de recherche

- 13 Nos données proviennent d'un cours de français écrit se déroulant dans un institut de formation continue destiné à des adultes francophones en difficulté vis à vis de l'écrit. Cinq apprenants, Marcel, Nina, Paolo, Luis et Boris, francophones, âgés entre 30 et 50 ans et respectivement d'origines suisse, portugaise, italienne, chilienne et turque, ont accepté d'être filmés et de mettre à disposition leurs productions textuelles et autres documents liés à leurs activités lors du cours. Étant donné que le cours fonctionne de manière individualisée, plusieurs dyades comprenant une même enseignante et chacun des cinq apprenants ont été filmées. Les séances de révision textuelle sont au nombre de 10 et ont duré entre 2 et 3 heures, seuls les moments contenant des dialogues entre l'enseignante et chaque apprenant ont été filmés. Le cours regroupe des apprenants qui ont comme seul trait commun d'avoir à améliorer leurs compétences scripturales et textuelles et de nombreuses différences : pour certains, il s'agit de mieux apprendre à écrire (par exemple les adultes francophones ayant été scolarisés jusqu'à l'âge de 12 ans) alors que pour d'autres, il s'agit en plus de comprendre le fonctionnement même du français écrit (par exemple, les adultes scolarisés dans des pays non francophones et maîtrisant le français à l'oral, mais pas à l'écrit). Nous avons travaillé avec une enseignante, Martine, ayant une dizaine d'années d'expérience et une formation universitaire en sciences de l'éducation. Cette enseignante nous a généreusement ouvert la porte de son atelier et nous a laissé filmer les séances de révision textuelle avec les apprenants considérés par l'institution comme « débutants ». Après chaque séance filmée nous avons visionné avec l'enseignante les enregistrements sous un mode proche de l'entretien d'autoconfrontation.
- 14 Dans le programme de l'institut, l'atelier est présenté comme suit : « L'atelier est ouvert aux adultes et aux jeunes parlant couramment le français qui ont besoin d'améliorer leur français écrit afin d'améliorer leurs chances de : retrouver un emploi, accéder à une formation professionnelle, réussir un examen d'entrée en formation. A l'atelier, vous pouvez revoir l'essentiel du programme de fin de scolarité obligatoire. Si vous faites trop de fautes d'orthographe, vous peinez à rédiger des lettres et d'autres textes, venez à l'atelier! ». On voit là l'ampleur du contenu puisqu'il concerne l'essentiel du programme de fin de scolarité obligatoire genevois. Toutefois, la dernière phrase met clairement l'accent sur les savoirs orthographiques et rédactionnels, surtout ceux du genre épistolaire (Dezutter, 2002).

### Données recueillies et étapes du dépouillement

- 15 La présente contribution s'appuie essentiellement sur des enregistrements audiovisuels de séances de révisions textuelles transcrites en verbatim (Deslauriers, 1991). Durant ces séances, les apprenants reçoivent une consigne, puis écrivent individuellement leur texte. Ensuite, 2 à 3 heures sont consacrées à sa révision, donnant lieu à de nombreuses interactions verbales entre enseignant et apprenant.

- 16 Les séances ont été analysées selon les étapes mises en place dans le cadre d'une recherche plus large sur l'étude de microgenèses didactiques c'est-à-dire l'étude des processus d'acquisition des connaissances sur un temps court (Nguyen-Xuan, 1990 ; Saada-Robert & Balslev, 2006), dans des situations variées (Balslev & Saada-Robert, 2007). La première étape consiste à découper le verbatim en *unités de sens*, c'est-à-dire en unités pouvant être plus petites qu'un énoncé, contenant une composante du savoir (par exemple, l'orthographe d'un mot) et une intention, ou finalité, de la part de l'énonciateur (par exemple, reformuler ce que l'interlocuteur a dit pour mieux le comprendre). La deuxième étape consiste à segmenter le verbatim en *séquences* regroupant un ensemble d'unités de sens portant sur une même composante du savoir (par exemple, une suite d'énoncés portant sur l'ajout d'un signe de ponctuation). Enfin, la troisième étape consiste à qualifier l'état de la zone de compréhension et la forme de la coactivité à l'intérieur des séquences. La zone de compréhension peut être soit non commune, soit en voie d'être commune, soit commune, ou encore considérée comme commune. La coactivité peut être de formes différentes : divergente, divisée ou partagée. L'étude de microgenèses dans les discours permet de pointer les composantes du savoir en jeu, la manière dont les interactants communiquent et coopèrent entre eux. Une fois cette étape réalisée, une centration sur les moments de changements est possible (en ciblant les transitions d'une composante du savoir à une autre, d'un état de la zone de compréhension à un autre, d'une forme de coactivité à l'autre).
- 17 Le tableau 1 contient les cinq premières minutes d'une séance de révision textuelle découpée en séquences. La première colonne indique les numéros de séquences et les unités de sens concernées ; la deuxième colonne la composante du savoir en jeu dans la séquence ; la troisième indique la forme de la coactivité et la quatrième indique l'état de la zone de compréhension commune.

Tableau 1. Découpage en séquences des 5 premières minutes d'une séance de révision textuelle

SEQUENCES	COMPOSANTES DU SAVOIR EN JEU		FORME DE LA COACTIVITE	ETAT DE LA ZCC
	E	A		
1 (US 1-3)			DIVISEE	CONSIDEREE COMME COMMUNE
	GESTION DE LA TACHE			
	Introduction et identification			
2 (US 4-9)	SYNTAXE ET COHERENCE identification		DIVISEE	CONSIDEREE COMME COMMUNE
3 (US 10-45)	COHERENCE identification et modification		PARTAGEE	EN VOIE DE CONSTITUTION

4 (46-67)		DIVISEE	COMMUNE
	ORTHOGRAPHE		
	Identification et modification		

- 18 Quatre extraits de verbatims illustrent les états possibles de la zone de compréhension et les formes de la coactivité.

**Extrait I**

E : (lit le texte de l'apprenant) une petite collation sera servie / à l'arrivée/ ///Alors

« à l'arrivée » (orthographié « larivée ») à l'arrivée / ah j'avais pas souligné

A : c'est L apostrophe ?

E : alors on a vu le verbe « arriver » hein

A : c'est deux R

- 19 L'intervention de l'enseignante vise à revenir sur un problème morphosyntaxique en se référant au verbe de la même famille (le verbe « arriver » a été étudié auparavant dans le cours), alors que pour l'apprenant il s'agit uniquement de corriger l'orthographe du mot « arrivée ». La *coactivité* est considérée comme *divergente* parce que les deux interlocuteurs n'ont pas les mêmes finalités (l'une veut diagnostiquer l'erreur et l'autre la corriger). De même, la zone de compréhension n'est *pas commune* : les deux interlocuteurs n'activent pas les mêmes significations, l'une se réfère à un moment antérieur de l'atelier (*alors on a vu le verbe « arriver »*) alors que l'autre propose immédiatement une autre orthographe du mot.

**Extrait II**

Dans le texte produit par l'apprenant, plusieurs mots comportent des erreurs d'orthographe

E : alors autrement / les autres erreurs/ j'ai souligné/ là où il fallait voir des choses / je n'ai pas tout souligné parce que là je vous ai mis une feuille où y a des mots que vous n'avez pas écrits juste

A : ouais parce que je ne savais pas comment ça s'écrivait

E : voilà/ alors là vous savez maintenant enfin vous pouvez voir « Louvre » c'est un nom propre donc on va mettre une majuscule et /// puis là il y a des noms communs que vous n'avez pas écrit juste dans votre texte/ donc ils sont là ///il y a d'autres erreurs où je me suis contentée de souligner/ parce que là je pense que vous pouvez corriger tout seul

A : « prendrons » c'est E (A corrige tout de suite)

E : voilà

- 20 Dans ce deuxième extrait, l'activité est en grande partie conduite par l'enseignante, elle commence par expliciter le déroulement de la suite de la séance, ensuite elle identifie des erreurs et en détecte d'autres. L'apprenant propose une modification à l'un des mots concernés que l'enseignante valide. Chacun s'occupe d'un aspect spécifique de l'activité, raison pour laquelle nous parlons de *coactivité divisée*. Toutefois, les deux interlocuteurs se comprennent immédiatement, leurs finalités sont partagées, nous avons donc considéré que la zone de compréhension était *commune*. On peut affirmer qu'il y a un contexte commun, au sens de Brossard (1998), c'est-à-dire une même définition de la situation.

**Extrait III**

Dans le texte produit par l'apprenant, il manque une information :



E : vous avez parlé du prix oui ///pour les personnes qui voudraient prendre leurs enfants ils devront le signaler au plus vite et une participation de cent francs sera demandée/ c'est par enfant ça ?

A : ouais

E : et pour les adultes ?

A : les adultes c'est gratuit

E : ah d'accord/ c'est gratuit

A : ouais je suis généreux moi (...)

E : vous voulez pas leur dire comment ils doivent faire pour s'inscrire / s'ils sont intéressés ? // il faudrait leur dire ça à la fin

A : ben ils sont déjà inscrits

E : ah bon ? Comment ils sont déjà inscrits ?

A : ben oui si ils font partie d'une association

E : ils sont membres de l'association

A : voilà

E : mais ils vont pas tous forcément venir à Disney Land

A : ben justement/ pour les enfants qui voudraient prendre leur enfant/ ils devraient le signaler au plus vite

E : oui

A : donc ils signalent si ils prennent les enfants / ah ouais d'accord je devrais signaler au fait pour/

E : il faut quand même qu'ils disent s'ils veulent venir ou pas

A : ouais avec une réponse

E : même s'ils ont pas d'enfants (...)

A : ah d'accord je vois

- 21 Dans cette séquence, prise comme exemple d'une *coactivité partagée*, l'enseignante et l'apprenant identifient ensemble le problème présent dans le passage concerné : une information manquante dans le texte. La zone de compréhension est *en voie d'être commune* : l'enseignante cherche en premier lieu à reconstruire la logique du texte écrit par l'apprenant (« Vous avez parlé du prix ? Oui »). Lorsque l'apprenant dit *donc ils signalent si ils prennent les enfants / ah ouais d'accord je devrais signaler au fait pour /* la zone de compréhension devient commune : l'enseignante, tout comme l'apprenant, identifie le problème comme relevant de la cohérence du texte. Grâce à la reconstruction explicite de la logique de l'apprenant, celui-ci reconnaît l'erreur dans son texte (« donc, ils signalent si ils prennent... »).

#### Extrait IV

E : ici je vous ai mis qu'il faut couper la phrase parce qu'elle est trop longue / on commence là et le premier point est là/ /// alors vous pourriez l'interrompre quelque part avec un point et reprendre avec une majuscule vous essayez de voir où est-ce que vous pourriez la couper de manière à ce qu'on ait une respiration /// la même chose avec celle-là // OK / aussi un peu longue /// et puis trop de « et » là / et et et / vous la coupez quelque part et puis vous essayez de faire sans ces « et »

- 22 Dans l'extrait ci-dessus, seule l'enseignante parle. Elle identifie une erreur, explicite la suite du déroulement de l'activité puis propose un moyen de modifier une autre erreur. L'apprenant ne dit rien. La *coactivité* est clairement *divisée*. Toutefois, rien n'indique que lui et l'enseignant ne se comprennent pas. C'est la raison pour laquelle la zone de compréhension est *considérée comme étant commune*.
- 23 En décrivant l'état de la zone de compréhension et la forme de la coactivité, nous voulons caractériser la manière dont l'enseignant et l'apprenant interagissent mais aussi savoir si la façon de mener la coactivité détermine l'état de la zone de compréhension. Nous

sommes aussi intéressés à savoir si le processus en jeu (détection, diagnostic ou correction) détermine la forme de la coactivité.

## Résultats

- 24 A travers l'analyse de dix séances de révision textuelle, les régulations par lesquelles l'enseignant et l'apprenant parviennent à construire une *zone de compréhension commune* et à mener une *coactivité* de manière partagée ont été analysées. Dans un premier temps, les formes de la coactivité dans les séquences à l'intérieur des séances de révision textuelle ont été comptées et traduites en pourcentage. Le tableau 1 montre les formes de la coactivité en pourcentage à l'intérieur des séances. La première colonne contient les numéros des séances ainsi que leur code, les colonnes suivantes (divisée, partagée, mixte et divergente) indiquent le pourcentage de séquences dans chacune des formes.

Tableau 2. Formes de la coactivité dans les séquences pour chacune des séances de révision textuelle

N°	Formes de la coactivité (en %)							
	Divisée		Partagée		Mixte <sup>ii</sup>		Divergente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>1</b> (Paolo <sup>iii</sup> 1a)	26/31	<b>84</b>	5/31	<b>16</b>				
<b>2</b> (Nina 1a)	16/21	<b>76</b>	3/21	<b>14</b>	2/21	<b>10</b>		
<b>3</b> (Luis 1a)	23/37	<b>62</b>	14/37	<b>38</b>				
<b>4</b> (Marcel 1a)	23/35	<b>66</b>	12/35	<b>34</b>				
<b>5</b> (Boris 1a)	24/38	<b>63</b>	13/38	<b>34</b>			1/38	<b>3</b>
<b>6</b> (Nina 1b)	36/37	<b>97</b>	1/37	<b>3</b>				
<b>7</b> (Marcel 1b)	23/32	<b>72</b>	9/32	<b>28</b>				
<b>8</b> (Boris 1b)	26/31	<b>84</b>	5/31	<b>16</b>				
<b>9</b> (Boris 2a)	6/18	<b>33</b>	8/18	<b>44</b>	4/18	<b>22</b>		
<b>10</b> (Boris 2b)	30/43	<b>70</b>	11/43	<b>26</b>	2/43	<b>5</b>		

- 25 Dans la majorité des séances de révision textuelle (SRT), la coactivité à l'intérieur des séquences est divisée, les rôles des interactants se distinguent clairement les uns des autres. Seule une SRT fait exception : la n°9 (Boris 2a). On note toutefois des différences considérables entre les SRT, la proportion de séquences dans lesquelles la coactivité est partagée varie de 3% à 44%. Le tableau 2 est organisé de la même manière que le tableau 1.

Tableau 3 : états de la zone de compréhension dans les séquences pour chacune des séances de révision textuelle

	Etats de la zone de compréhension (en %)							
N°	NON COMMUNE		EN VOIE D'ETRE COMMUNE		CONSIDEREE COMME COMMUNE		COMMUNE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>1</b> (Paolo 1a)			12/31	<b>39</b>	17/31	<b>55</b>	6/31	<b>19</b>
<b>2</b> (Nina 1a)	2/21	<b>1</b>	6/21	<b>24</b>	5/21	<b>24</b>	8/21	<b>38</b>
<b>3</b> (Luis 1a)			5/37	<b>13</b>	15/37	<b>41</b>	17/37	<b>46</b>
<b>4</b> (Marcel 1a)	2/35	<b>6</b>	8/35	<b>23</b>	6/35	<b>20</b>	19/35	<b>54</b>
<b>5</b> (Boris 1a)	1/38	<b>3</b>	18/38	<b>47</b>	18/38	<b>47</b>	1/38	<b>3</b>
<b>6</b> (Nina 1b)	1/37	<b>3</b>	9/37	<b>24</b>	23/37	<b>62</b>	8/37	<b>22</b>
<b>7</b> (Marcel 1b)			9/32	<b>28</b>	2/32	<b>6</b>	21/32	<b>66</b>
<b>8</b> (Boris 1b)	1/31	<b>3</b>	15/31	<b>48</b>	14/31	<b>45</b>	2/31	<b>6</b>
<b>9</b> (Boris 2a)			8/18	<b>44</b>	4/18	<b>22</b>	6/18	<b>33</b>
<b>10</b> (Boris 2b)			6/43	<b>14</b>	23/43	<b>53</b>	14/43	<b>33</b>

- 26 L'état de la zone de compréhension (ZdC) à l'intérieur des séquences est disparate entre les séances. Dans la plupart des séances, la zone est majoritairement « considérée comme commune » ou « commune ». Toutefois, trois séances font exception, concernant chaque fois un même apprenant, Boris : les n°5, n°8 et n°9. Ceci nous conduit à affirmer que, dans les séances observées, ce sont les apprenants qui prennent en charge la constitution d'une zone de compréhension commune et que Boris y est particulièrement investi. Ce tableau tend à montrer que si l'apprenant ne fait pas le travail de « donner à voir » ses significations, la zone de compréhension ne peut être rendue commune (du moins de manière observable). En effet, à plusieurs reprises, cet apprenant explicite ses

schématisations permettant à l'enseignante de les reconstruire et d'en faire le point de départ de ses interventions.

- 27 Nous avons cherché à mettre en lien la forme de la coactivité et l'état de la ZdC. Est-ce qu'une certaine forme de coactivité engendre un état de la ZdC ? Ou l'inverse ? Pour répondre à cette question, nous avons élaboré un tableau à double-entrée dans lequel l'ensemble des séquences a été catégorisé. En abscisse se trouvent les quatre états de la zone de compréhension, et en ordonnée les trois formes de la coactivité.

Tableau 4 : liens entre l'état de la zone de compréhension et la forme de la coactivité

COA <sup>iv</sup>	ZdC		NON COMMUNE		EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE <sup>v</sup>		COMMUNE		CCC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>DIVERGENTE</b>	3	0,9	-	-	-	-	1	0,3	4	1,2		
<b>DIVISÉE</b>	1	0,3	34	10,7	68	21,3	130	40,8	233	73,1		
<b>PARTAGÉE</b>	-	-	51	16,0	31	9,7	-	-	82	25,7		
<b>Total</b>	4	1,2	85	26,7	99	31	131	41,1	319	100		

- 28 Les séquences dans lesquelles la coactivité est divergente sont rares puisqu'elles représentent un peu plus de 1% (0,9 + 0,3) de l'ensemble de séquences. Dans trois cas, la ZdC n'y est pas commune et dans un cas, la ZdC est considérée comme commune. Les séquences dans lesquelles la coactivité est divisée et la ZdC non commune sont également rares, elles représentent moins de 1% de l'ensemble des séquences. Les séquences dans lesquelles la coactivité est divisée et la zone de compréhension en voie d'être commune sont un peu plus fréquentes en représentant quasiment 11% de la totalité des séquences. Un peu plus de 21% des séquences dans lesquelles la coactivité est divisée reposent sur une zone de compréhension en voie d'être commune. Une grande partie (40,8%) des séquences contient une coactivité divisée. Les séquences dans lesquelles la ZdC est considérée comme commune sont très rares (moins de 1% de l'ensemble des séquences). Les séquences dans lesquelles la coactivité est partagée reposent soit sur une ZdC en voie d'être commune (16%) soit sur une ZdC commune (10%). Ceci débouche sur quelques considérations, notamment :

- une coactivité partagée implique que la ZdC soit en voie d'être commune ou commune ;
- une coactivité divergente repose généralement sur une ZdC non commune ;
- une coactivité divisée repose majoritairement sur une zone de compréhension considérée comme commune

- 29 Autrement dit, la manière dont les deux interlocuteurs mènent la coactivité a un impact sur la zone de compréhension. Lorsque la coactivité est menée de manière divisée (généralement lorsque l'enseignante s'occupe de diagnostiquer une erreur et que l'apprenant s'occupe de la modifier), ils considèrent qu'ils se comprennent et leurs significations n'ont pas besoin de se confronter pour rendre la coopération possible. En

d'autres mots, lorsqu'il s'agit de réaliser la tâche de manière « efficace », une certaine routine s'installe où chacun participe à la réalisation en fonction de ce qu'il fait le mieux. Cette routine nécessite du coup un travail moindre sur la coconstruction du sens.

- 30 En vue de mieux comprendre les rapports entre ces deux dimensions, observons de plus près quelques séquences illustrant différentes manières par lesquelles l'enseignant et l'apprenant s'ajustent l'un à l'autre.
- 31 Commençons par une séquence (séquence 2, Paolo 1a) dans laquelle Paolo et l'enseignante échangent à propos d'un problème lié au genre textuel, portant sur le destinataire et le but du texte. Alors qu'il s'agissait d'écrire une lettre aux membres d'une association, Paolo a titré son texte « présentation d'une œuvre » :

**Extrait V**

E : ici (E pointe le titre) // ça c'est/ c'est quoi ? // c'est une erreur informatique ?

Présentation d'une oeuvre (E lit le titre)/ ça vient de l'autre texte?

A : non // c'est moi qui ai marqué

E : (rires) / c'est pas moi !/

A : ouais ouais / c'est sûr /

E : mais pourquoi vous avez mis ça (E pointe le titre) là ? /// je me suis vraiment posé la question /// ça (E pointe le titre) c'est

A : j'sais pas/ /// fallait pas ?

E : non /// vous allez rechercher / vous avez la consigne je pense quelque part/ /// ça (E pointe le titre) c'est la consigne du premier texte/ du tout premier texte

A : ah d'accord/ la deuxième ce n'est pas la présentation d'une oeuvre ? (A feuillette son classeur)

E : Non ! qu'est ce que c'est ?/// c'est pas la présentation d'une œuvre

A : c'était quoi alors // attendez voir / que je retrouve /// il est loin derrière (A cherche dans son classeur)

E : oui oui / ça fait un moment maintenant

A : là (A pointe la feuille de consigne), c'est un exposé / exposer un projet / c'est un projet alors/

E : c'est l'exposé d'un projet voilà / (E pointe le titre) /// mais ça vous a pas surpris ?

A : je pensais que c'était la même chose/ une œuvre/ un projet/ non/ c'est pas

E : pourquoi une oeuvre ? / ah vous pensiez que ça (E pointe tout le texte) c'était une oeuvre ?

A : ou un projet

E : vous comprenez ce que je veux dire quand je dis exposer un projet ?/// par rapport à ce que je vous demande là (E pointe la feuille de consigne)

A : oui, exposer un projet c'est /

E : un projet de voyage / d'excursion

A : voilà organiser un voyage / c'est un projet /

E : voilà/ oui d'accord

A : donc c'est faux

- 32 Dans cette séquence, il s'agit de diagnostiquer l'erreur. Martine commence tout de suite par demander si le titre (« présentation d'une œuvre ») est le résultat d'une erreur informatique<sup>1</sup>, puis plus loin lui demande pourquoi Paolo a écrit ce titre. Elle cherche encore une fois à reconstruire verbalement sa propre démarche devant l'apprenant. Se référant à la consigne donnée auparavant, il se rend compte que son texte devrait porter le titre « exposé d'un projet » tout en affirmant que *pour lui, c'est la même chose*, puis admet l'erreur (*donc c'est faux*). Dans cette séquence, Paolo donne clairement à voir ses significations en disant directement *je pensais que c'était la même chose/ une œuvre/ un projet* puis expose lui-même la raison pour laquelle c'est faux. Les finalités des deux interlocuteurs sont les mêmes, ils cherchent tous deux à diagnostiquer l'erreur, ils

donnent chacun à voir leurs significations et parviennent à construire une zone de compréhension commune.

- 33 Ci-après, Nina a écrit son texte<sup>vi</sup> au passé composé au lieu de l'imparfait.

**Extrait VI**

E : alors vous relisez dans votre tête/ ces trois premières lignes/ et vous me dites ce que vous pensez de ce temps/

A : (après 12 sec.) je l'ai mis au passé composé/

E : juste/ c'est un passé composé oui/ /// est-ce que vous trouvez que c'est ce temps-là qu'il faut ?

A : ou l'imparfait parce que je dirigeais/ je me dirigeais

E : vous pensez maintenant que c'est l'imparfait / que ça vaudrait mieux ?

A : soit l'un soit l'autre/

E : vous ne savez pas ? // non/ alors est-ce que vous pouvez essayer de vous rappeler ce que je vous ai dit pour vous aider à faire la différence entre imparfait et passé composé ?

A : (5 sec.) passé composé pour une chose qui s'est passé et l'imparfait un état qui dure

E : un état qui dure / oui c'est juste et puis/ par rapport à des // quand on est // alors y a l'état oui/ les choses étaient comme ça/ /// et puis une autre idée pour faire la distinction ?/ qui vous revient ?

A : Nina fait non de la tête

E : non / ça vous revient pas ?/ /// alors je vous avais dit que l'imparfait c'est aussi le temps qu'on utilise quand on veut dire/ en racontant au passé bien sûr / j'étais en train de faire quelque chose/ /// et il me semble là que c'est clair / vous décrivez / vous dites / vous étiez là en train de vous diriger vers la boîte aux lettres/ quand la chose est arrivée/ /// alors là / il faudrait/ un// il faudrait un imparfait

- 34 Martine commence par une injonction ouverte (*vous me dites ce que vous pensez de ce temps*) visant à porter l'attention de Nina sur le temps verbal utilisé dans son texte, puis lui demande de poser un jugement sur l'utilisation de ce temps dans ce texte (*est-ce que vous trouvez que c'est ce temps-là qu'il faut ?*). Nina répond en disant *soit l'un, soit l'autre* montrant d'une part son hésitation, d'autre part, qu'elle sait que si ce n'est pas l'imparfait c'est le passé composé qui est requis pour cette phrase. Alors que pour Martine, il s'agit de diagnostiquer une erreur, Nina n'est pas engagée dans la même tâche puisqu'elle répond à l'enseignante en faisant référence à ce qui a été vu pendant le cours (*passé composé pour une chose qui s'est passée et l'imparfait un état qui dure*). Finalement l'enseignante donne une autre distinction entre le passé composé et l'imparfait, fait un lien avec le texte et donne la modification attendue. La zone de compréhension n'est pas commune sans doute parce que l'activité est quasi entièrement menée par l'enseignante.

**Extrait VII**

E : maintenant que je relis / que effectivement on a vraiment l'impression que vous avez décrit cette image

A : oui

E : Et vous dites « il y avait »

A : Aussi

E : « aussi » / Alors bon c'est / vous êtes vraiment dans la description

A : Oui d'accord

E : Et puis aussi / vous pourriez essayer de / rendre un petit peu plus vivant cette histoire hein

A : Oui

E : En éliminant peut-être l'expression « il y avait » (E. souligne « il y avait »)

A : Hm

E : Qui donne vraiment un impression de description // Euh // « aussi » je ne sais pas si c'est important dans / euh de garder « aussi »

- 35 L'enseignante estime ici que le texte<sup>vii</sup> prend davantage la forme d'une description que d'un témoignage. Martine reformule ce qu'elle avait dit plus tôt dans la séance : *on a vraiment l'impression que vous avez décrit cette image* en argumentant que Boris écrit « il y avait », ce à quoi Boris rétorque qu'il a ajouté « aussi ». On voit là qu'il n'a pas diagnostiqué l'erreur de la même manière que l'enseignante : ce n'est pas en ajoutant « aussi » que le texte prend la forme d'un témoignage. Martine revient sur la question du genre (description vs témoignage) et lui suggère une modification (*en éliminant peut-être l'expression « il y avait »*) puis lui suggère d'enlever « aussi ». Dans cette séquence-là, se déroulant en fin de séance, aucune discussion n'a lieu sur ce qui distingue les deux genres, seule une modification du texte est réalisée et il n'est pas sûr qu'elle soit réellement comprise par l'apprenant. Par conséquent, c'est la dimension productive de l'activité qui prend le dessus : l'enseignante, et sans doute aussi l'apprenant, semble davantage occupée par la nécessité d'avancer que celle d'expliquer-comprendre l'erreur et la modification.
- 36 En synthèse à cette partie sur les résultats, relevons les éléments suivants : dans l'ensemble des séquences des séances de révision textuelle, la coactivité est plus souvent divisée que partagée, mixte ou divergente (tableau 1), ce qui dénote d'une différence importante dans les places laissées à / prises par l'apprenant et l'enseignante. Lors de la réalisation de la tâche de révision textuelle, chacun des interlocuteurs prend une place différente (se traduisant souvent par la prise en charge du diagnostic de l'erreur par l'enseignante et sa modification par l'apprenant). Dans une grande partie des séquences, la forme de la coactivité est divisée et la zone de compréhension est considérée comme commune (tableau 3). Ce type de séquence garantit sans doute au mieux l'avancement de la révision, c'est-à-dire la forme productive de l'activité (Pastré, 2008).
- 37 Notons également que lorsque l'enseignante reconstruit dans son discours adressé à l'apprenant sa propre démarche, celui-ci se rend facilement compte de ses erreurs. Cette méthode semble particulièrement utile pour amener l'apprenant à adopter une posture réflexive par rapport à ses propres démarches.
- 38 Relevons également quelques différences entre les apprenants : certains donnent facilement à voir leurs significations comme Paolo (extrait V), alors que d'autres ont une attitude plus réservée, comme Nina (extrait VI). Cette différence a un impact sur la zone de compréhension commune : elle est plus souvent commune ou en voie de l'être entre Paolo et l'enseignante, qu'entre cette dernière et Nina. Reste à savoir avec quels gestes l'enseignante aurait pu accéder aux significations d'apprenants comme Nina.

## Discussion

- 39 Les procédés méthodologiques des microgenèses didactiques permettent de repérer les composantes du savoir en jeu lors de déroulements de situations didactiques ; de qualifier les différents états de la zone de compréhension commune et de relever la forme de la coactivité. Le regard adopté amène à étudier les interactions en partant de petites unités (les unités de sens) pour remonter vers un découpage en séquence des séances de révision textuelle. Un tel regard a l'avantage de « voir » tous les moments d'une séance et d'y cerner des changements de composantes du savoir, de forme de coactivité, d'état de la zone de compréhension. Par contre le travail que demande ce regard limite la quantité de

données analysables. Par conséquent, une confrontation avec d'autres études adoptant une démarche similaire devient indispensable.

- 40 Ajoutons encore quelques mots sur aspect peu abordé dans la présente contribution : les contenus mêmes de la révision. Les résultats de notre recherche de thèse montrent que les composantes du savoir les plus abordées dans l'ensemble des séances de révision textuelle analysées sont d'ordre scriptural. En effet, la coactivité est plus rapidement partagée et la zone de compréhension commune lorsque l'enseignant doit aider l'apprenant à résoudre un problème de mot mal orthographié. Alors que lorsqu'il s'agit de discuter (ou de négocier), par exemple, de la meilleure manière d'inciter les membres d'une association à participer à une excursion, la coactivité est plus facilement divisée et la zone de compréhension commune ou considérée comme telle. Ceci n'est pas une phrase : ceci tient au fait que l'apprenant est plus démuni face à un problème de ce genre-là. De plus, la réalisation de la tâche de révision textuelle avance plus vite lorsque l'enseignant et l'apprenant coopèrent. Cette coopération privilégie le travail sur certains savoirs au détriment d'autres. Ce sont du moins les constats tirés de notre recherche de thèse.
- 41 Dans cet article, nous avons voulu montrer que la manière dont les significations de l'enseignant et de l'apprenant se transforment est fortement liée à la manière dont les deux interlocuteurs mènent la coactivité. Pastré (2008) a mis en évidence deux formes de l'activité : productive et constructive. Cette caractéristique est essentielle à prendre en compte pour élucider commune entre enseignant et apprenant dans une situation didactique. En effet, elle implique de bien connaître la tâche en jeu : la forme productive est sans doute plus importante dans une tâche de révision textuelle que dans une tâche d'apprentissage de règles de conjugaison puisqu'à la fin d'une séance de révision textuelle, il est nécessaire d'avoir *produit* un texte convenable. De plus, cette caractéristique est exacerbée dans le contexte que nous avons observé puisque le nombre d'heures en cours de remise à niveau est limité et que les adultes apprenants, qui en ont bien conscience, éprouvent la nécessité d'« avancer ». Reste à savoir si l'accent mis sur la forme productive se fait au détriment de la forme constructive de la coactivité. Ceci nous amène à nuancer le propos de Pastré (2008) selon qui les activités scolaires privilégient forcément la forme constructive puisque leur but même est l'apprentissage.
- 42 L'activité de révision textuelle exige plusieurs phases (détection, diagnostic, correction) et comme cela a été montré par de nombreuses recherches, notamment Hayes et Flower (1986), les scripteurs novices ont des difficultés à diagnostiquer les erreurs et passent directement à la phase de correction. Ce phénomène apparaît également dans nos corpus puisque, généralement, lorsque la coactivité est divisée, elle l'est parce que l'enseignant prend en charge la partie diagnostic et l'apprenant la partie modification de l'erreur. Ce phénomène confirme les résultats de Hayes et Flower (1986), et nous mène à nous demander si une manière alternative d'élaborer la tâche de révision textuelle, en la concevant davantage comme une tâche visant à apprendre à diagnostiquer l'erreur que de passer directement à sa correction, changerait la forme de la coactivité (davantage partagée) et l'état de la zone de compréhension (plus souvent commune ou en voie de l'être), en privilégiant ainsi la dimension constructive de l'activité.
- 43 En vue de mieux intervenir auprès d'apprenants adultes et en prolongation à cette recherche, il serait intéressant d'observer si les significations de l'enseignant et de l'apprenant s'articulent différemment dans le cas d'une révision textuelle davantage orientée sur le diagnostic de l'erreur plutôt que sa correction. Dans cette même



perspective, une étude des interventions enseignantes amenant l'apprenant à s'engager dans toutes les phases de réalisation de différentes tâches mériterait d'être menée.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Aeby Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp.148-166). Bruxelles : de Boeck.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe?, *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Balslev, K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Balslev, K., Martinet, C., & Saada-Robert, M. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Etude microgénétique. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 15, 41-52.
- Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2007). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse. *Recherche qualitative*, 26, 2, 85-109.
- Bartlett, E. J. (1982). Learning to revise: some component processes. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*. New York : Academic Press.
- Bronner, A. (2005). Les gestes professionnels : quels modèles ? *La lettre de l'AIRDF*, 36, 21.
- Brossard, M. (1997). Pratiques d'écrit, fonctionnement et développement cognitifs. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Eds.), *Outils et signes*. (pp. 95-114). Berne : Peter Lang.
- Brossard, M. (1998). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à l'école: perspectives piagétienne et vygotskiennes* (pp. 37-50). Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation* (23 (3), 423-436.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bucheton, D. (2005). Les gestes professionnels : entre routines, événements et ajustements. *La lettre de l'AIRDF*, 36, 19-20.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M., & Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. Actes du colloque *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, Nantes.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1), 1-7.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Thema.
- Dezutter, O. (2002). Genre épistolaire et positionnement du scripteur: une liberté sous contrainte. *Pratiques*, 113-114, 34-46.

- Fayol, M. (1990). La production de textes écrites - Introduction à l'approche cognitive. *Education permanente*, 102, 21-30.
- Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In L. Filliettaz & M. L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 7-39). Bruxelles: de Boeck.
- Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. In J. P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations*. (pp. 129-153). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Grize, J. B. (1997). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Grossen M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs. Une brève introduction. *Actualités Psychologiques*, 7, 1-32.
- Grossen, M., Bessire, M. J. L., & Perret-Clermont, A. N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 221-247). Berne: Peter Lang.
- Halté, J. F. (1995/2005). Interaction : une problématique à la frontière. In J. L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français*. Paris : Hachette.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale NJ : Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, (41), 1106-1113.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2007). La forme scolaire « Lecture-découverte d'un texte narratif » en début de cours préparatoire (6 ans) : étude comparative de deux pratiques. In B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Eds.), *Actes du colloque Didactique du français : le socioculturel en question (Lille, 13-15 septembre)* [CD-ROM].
- Leplat, J., & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1.2, 137-168.
- Nonnon, E. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? interactions maître-élèves en s.e.s. In F. François (Ed.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. (pp. 147-212). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir & P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 53-79). Toulouse: Octares.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif de développement du pouvoir d'agir. In P. Pastré (Ed.), *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octares.
- Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2006). Les microgenèses situées. Etudes sur la transformation des connaissances. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 3, 487-512.
- Schneuwly, B, Dolz, J. et coll. (à paraître). *Des objets enseignés en classe de français; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 29-41). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique « ordinaire ». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles: De Boeck.

Martinet, C., Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2006). Construire une zone de compréhension pour lire et écrire au cycle 2. *Repères n° 36, Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2*.

Nguyen-Xuan, A. (1990). Apprentissage et développement. In J.F. Richard, C. Bonnet & R. Ghiglione (Eds), *Traité de psychologie cognitive 2. Le traitement de l'information symbolique* (pp. 196-206). Paris : Dunod.

Wirthner, M. (2005). En savoir plus sur le travail de l'enseignant dans une perspective didactique. *La lettre de l'AIRDF*, 36, 14-17.

## NOTES

1. Le cours consiste en la production de textes de genres variés alternance avec réalisation d'exercices ciblant des composantes précises.

---

## RÉSUMÉS

Comment un enseignant et un apprenant adulte parviennent-ils à se comprendre pour réaliser une tâche telle que la rédaction d'une lettre, tout en favorisant la construction de connaissances textuelles et scripturales chez l'apprenant ? Guidée par cette question, la recherche présentée ici étudie les processus de coconstruction de connaissances en situation didactique impliquant une enseignante et des adultes en difficulté face à l'écrit. Elle s'inscrit dans une perspective vygotkienne en s'inspirant, entre autres, des travaux de Brossard et de la psychologie ergonomique française. Le dispositif méthodologique des études microgénétiques, visant à rendre compte de l'intercompréhension entre les interlocuteurs à propos des savoirs en jeu ainsi que de l'activité dans laquelle ils sont engagés (ensemble ou non), permet d'analyser des séances de révision textuelle. Les analyses montrent, entre autres, que la manière dont les deux interlocuteurs coopèrent pour réaliser la tâche a un impact sur leur intercompréhension. Nos résultats questionnent, par ailleurs, la distinction entre *activité productive* et *activité constructive*.

How does a teacher and an adult learner understand each other in order to, for example, write a letter, and enable the learner to construct knowledge? Guided by this question, the research presented here studies the processes of knowledge construction in didactic setting involving adults having difficulties in written French. The theoretical perspective is Vygotsky inspired by works of Brossard and French psychological ergonomics. The methodological framework of microgenetic studies, aiming at showing how teacher and learner understand each other regarding the knowledge components in play and the activity in which they are (together or not) engaged, is used to analyse sessions in which teacher and learner revise texts. Our analysis show that the way teacher and learner cooperate to revise texts has an influence on their mutual understanding. Our results also question the distinction between *productive* and *constructive* activities.

¿Cómo un profesor y un alumno adulto llegan a comprenderse para realizar una tarea como lo es la redacción de una carta, favoreciendo la construcción de conocimientos en el alumno?

Orientada por esta pregunta, la investigación que aquí se presenta estudia los procesos de co-construcción de conocimientos en situación didáctica entre una profesora y adultos con dificultades en el lenguaje escrito. Este estudio se inscribe en una perspectiva vygotskiana inspirándose en los trabajos de Brossard y en la psicología ergonómica francesa, entre otros. El dispositivo metodológico de la microgénesis didáctica, diseñado para dar cuenta de la intercomprensión de los interlocutores, así como de la actividad en la que ellos están implicados (en conjunto o no), permite analizar sesiones de revisión textual. Los análisis muestran, entre otros, que la manera en la cual los dos interlocutores cooperan para realizar la tarea, tiene un impacto sobre la intercomprensión entre ellos. Los resultados también cuestionan la distinción entre *actividad productiva* y *actividad constructiva*.

## INDEX

**Mots-clés** : étude de microgenèses, zone de compréhension commune, coactivité, révision textuelle, apprenants adultes

**Palabras claves** : estudio de microgénesis, zona de comprensión común, coactividad, revisión textual, alumnos adultos

**Keywords** : microgenetic studies, zone of mutual understanding, coactivity, text revision, adult learners

## AUTEUR

KRISTINE BALSLEV

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation  
40, bd du Pont d'Arve  
- 1211 Genève 4 - Suisse  
Téléphone: 0041 22 379 91 08 Fax : 0041 22 379 90  
37 Email : kristine.balslev@unige.ch